

Vierhaus, Marc; Lohaus, Arnold

Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Unterrichtswissenschaft 35 (2007) 4, S. 296-311



Quellenangabe/ Reference:

Vierhaus, Marc; Lohaus, Arnold: Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule - In: Unterrichtswissenschaft 35 (2007) 4, S. 296-311 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54988 - DOI: 10.25656/01:5498

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54988>

<https://doi.org/10.25656/01:5498>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
35. Jahrgang / 2007 / Heft 4

Thema:

Emotionen und ihre Regulation

Verantwortliche Herausgeberin:

Elke Wild

Elke Wild

Einleitung – Emotionen und ihre Regulation 290

Marc Vierhaus, Arnold Lohaus

Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor
für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule
zur weiterführenden Schule 296

Thomas Götz, Anne C. Frenzel, Reinhard Pekrun

Regulation von Langeweile im Unterricht. Was Schülerinnen
und Schüler bei der „Windstille der Seele“ (nicht) tun 312

Martin Knollmann, Elke Wild

Alltägliche Lernemotionen im Fach Mathematik:
Die Bedeutung von emotionalen Regulationsstrategien,
Lernmotivation und Instruktionsqualität 334

Allgemeiner Teil

Sigrid Blömeke, Bardo Herzig, Gerhard Tulodziecki

Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik.... 355

Gutachter 2007 382

Themenplanung 384

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 72,00. Die Versandkosten betragen unverändert € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland. Wir hoffen auf Ihr Verständnis. Juventa Verlag

Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Stress Experiences during Elementary School as Predictor of Appraisal Processes during School Transition from Elementary to Secondary School

In der Studie wird anhand von Modellen latenter Wachstumskurven die Entwicklung des Stresserlebens während der Grundschulzeit mit der Bewertung des Schulwechsels im Sinne einer Bedrohung oder Herausforderung in Beziehung gesetzt. Den Analysen liegen 334 Datensätze von Kindern zugrunde, die am Ende des zweiten, dritten und vierten Schuljahres zum Ausmaß ihres Stresserlebens und am Ende des vierten Schuljahres und des fünften Schulhalbjahres zur Bewertung des Schulwechsels befragt wurden. Die Ergebnisse der Studie legen den Schluss nahe, dass sich das individuelle Ausmaß des Stresserlebens sowie die Entwicklung des Stresserlebens während der Grundschulzeit mit der Bewertung des Schulwechsels hinsichtlich sozialer und leistungsbezogener Aspekte in Verbindung bringen lässt. Die Bewertung des Schulwechsels ist demnach zu einem nicht unmaßgeblichen Teil von einem länger andauernden oder ansteigenden Stresserleben während der Grundschulzeit beeinflusst. Dies weist auf die Bedeutung eines frühzeitigen Einsatzes von effektiven Strategien zur Emotionsregulation hin.

This study examines whether the appraisal of the transition to secondary-school in terms of challenge versus threat can be predicted by the development of stress experiences during primary school. A total sample of 334 second graders participated in a longitudinal study with measurements of their stress experiences at the end of second, third and fourth grade. At the end of grade 4 and the middle of grade 5, the children reported their appraisal (challenge versus threat) of the school-transition. Results reveal that higher individual levels and increases of stress experience during elementary school are associated mainly with social and academic threat appraisals before and even after the school transition. This means that the

appraisals are affected by continuous or increasing stress-experiences during elementary school and highlights the relevance of an early use of effective strategies of emotion-regulation.

1. Einleitung

Für das Schulkind stellt das Ende der Grundschulzeit mit dem bevorstehenden Wechsel auf die weiterführende Schule einen besonderen Moment dar. Dabei kann ihm dieses Ereignis als bedrohlich erscheinen und mit leistungsbezogenen oder sozialen Befürchtungen einhergehen. Ebenso jedoch ist es möglich, dass die Anforderungen der neuen Schule als herausfordernd erlebt werden und dass ihnen somit mit Freude, Hoffnung und Zuversicht begegnet wird. Die Bewertung des Schulwechsels und der weiterführenden Schule kann Einfluss auf die weitere schulische Entwicklung haben – in positiver wie negativer Weise. Es stellt sich dabei die Frage, wie es zu einer positiven bzw. negativen Bewertung des Schulwechsels kommt und ob die Bewertung des Schulwechsels mit stressbezogenen Entwicklungen während der Grundschulzeit in Verbindung gebracht werden kann. Falls sich hier Zusammenhänge ergäben, bestünde die Möglichkeit, durch frühzeitige Präventionen den angemessenen Umgang mit Alltagsbelastungen und damit die weitere schulische Entwicklung positiv zu beeinflussen.

Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist in einer Vielzahl von Studien als ein normatives kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995) untersucht worden, das alterskorreliert auftritt und oft von besonderer affektiver Tönung ist. Eccles, Lord, Roeser, Barber und Jozefowicz (1997) führen verschiedene Bereiche an, die durch den Schulwechsel Veränderungen erfahren können, wie zum Beispiel das Ausmaß der Leistungsorientierung, der Disziplinierung oder die Positionierung in der sozialen Bezugsgruppe. In den Studien von Elias, Gara und Ubriaco (1985) sowie Elias et al. (1992) berichten Fünftklässer vorrangig über gesteigerte Anforderungen, Konflikte mit Autoritätspersonen, Leistungsdruck und problematische Peerbeziehungen. Ein Großteil der bisherigen Studien konzentrierte sich darauf, Auswirkungen, also Veränderungen *nach* dem Schulwechsel, zu untersuchen. Diesbezüglich sind Veränderungen im Selbstkonzept, dem Selbstwert, der Motivation oder in objektiven Leistungsmaßen als relevante Entwicklungsvariablen in den Forschungsfokus gerückt worden (Anderman, 1998; Hirsch & Rapkin, 1987; Meckelmann, 2004; Eccles, Lord & Buchnan, 1996). Der Schulwechsel kann dabei für ein Kind nicht nur negative, sondern auch positive Veränderungen mit sich bringen. Entsprechend weisen Studien von Mitman und Packer (1992) sowie Akos (2002), Berndt und Mekos (1995) oder Meckelmann (2004) auf überwiegend neutrale bis positive Effekte des Schulwechsels hin. Des Weiteren stellen Schulenberg, Asp und Petersen (1984) und McDougall und Hymel (1998) übereinstimmend fest, dass der größte Teil der Schüler die weiterführende Schule nach

dem Wechsel eher positiv wahrnimmt als vor dem Wechsel, wobei jedoch in beiden Studien differenzierte prä-post-Vergleiche der Einschätzungen nicht durchgeführt worden sind.

Weitergehend versucht ein anderer Teil von Arbeiten diese Veränderungen an personalen Faktoren zu relativieren. So geben Büchner und Koch (2002) an, dass sich das Erleben von Ängsten beim Übergang in die neue Schule auf die Gruppe der leistungsstarken Kinder konzentriere. Wenzel (1991) betont ebenfalls, dass diese Gruppe vor dem Wechsel mehr Bedenken als andere Gruppen äußere, da diese Kinder besorgt seien, den in der Grundschule erarbeiteten Leistungsstatus in der weiterführenden Schule einzubüßen. Cauce (1987) kann jedoch zeigen, dass in dieser Gruppe nach dem Wechsel eine ausreichende Anpassung gezeigt wird und dass ihre Leistungsstärke erhalten bleibt. Neben anderen Autoren konnten Elben, Lohaus, Ball und Klein-Heßling (2003) zeigen, dass der Rückgriff auf angemessene Bewältigungsstrategien mit psychischen Anpassungsleistungen nach dem Schulwechsel positiv korreliert, während Elias et al. (1992) die soziale Unterstützung durch Freunde, Familie und Lehrerinnen in dieser Zeit als bedeutsam herausstellen. Ebenso korrelieren eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung (Compas, 1987) sowie Verhaltensauffälligkeiten und soziale Probleme (Simmons & Blyth, 1987) mit schlechteren psychischen Anpassungsleistungen nach dem erfolgten Schulwechsel.

Neben der Erforschung der (moderierten) Veränderung und Auswirkung des Schulwechsels auf verschiedene Variablen stellt sich jedoch die Frage nach der subjektiven Bewertung und Bedeutung des Schulwechsels, die sich schon *vor* dem Schulwechsel ausbilden. Nicht nur in der Forschung zu kritischen Lebensereignissen wurde die subjektive Bewertung von Ereignissen bisher in einem sehr geringen Ausmaß einbezogen, obwohl verschiedene Autoren wiederholt betont haben, dass der Einfluss von Lebensereignissen für Individuen ohne Einbezug der subjektiven Einschätzungen dieser Ereignisse nicht sinnvoll und angemessen zu erfassen ist (Filipp, 1995; Leonard & Elias, 1993; Proctor & Choi, 1994). Nach dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Launier, 1981) hängen die Auswirkungen eines kritischen Lebensereignisses in bedeutsamem Maße davon ab, inwieweit eine Situation von der Person als *Herausforderung* oder als *Bedrohung* eingeschätzt wird. Nach Jerusalem (1991) liegt ersterem die Einschätzung einer Möglichkeit zu persönlichem Wachstum, einem Gewinn und der Meisterung der aktuellen Anforderungen zugrunde, während die Einschätzung als Bedrohung Ausdruck für fundamentale Zweifel ist, den Anforderungen der Situation erfolgreich begegnen zu können. Durch den Bewertungsprozess werden nach diesem Modell entweder die Emotionen Freude, Neugier und Zuversicht generiert oder ein Erleben von Furcht, Angst und Besorgnis eingeleitet. Dieses affektive Erleben signalisiert eine Veränderung in der Beziehung zwischen den Anforderungen der Situation und den individuellen Ressourcen und soll so das Auftreten adäquater Reaktionen

bahnen. Der Erfassung dieses zentralen Aspektes, der Bewertung eines Ereignisses, und damit der Überprüfung des Zusammenhanges zwischen Bewertung und Stresserleben ist in der bisherigen Stressforschung nur in Ausnahmen Rechnung getragen worden (Eck, Nicolson & Berkhof, 1998; Langston, 1994; Lavalley & Campbell, 1995). Bezüglich der subjektiven Bewertung des Schulwechsels liegen zwar verschiedene Arbeiten wie die von Cotterell (1992) oder Stanzel-Tischler und Grogger (2001) vor. Jedoch beschränken sich diese Studien zu einem großen Teil auf deskriptive Auswertungen der Bewertungsvariablen ohne weitere Zusammenhänge zu betrachten. Darüber hinaus betont Sirsch (2000, 2003), dass die Vielzahl von verwendeten Begrifflichkeiten in den Studien wie „Erwartung“ (expectation), „Befürchtung“ (concern), „Wahrnehmung“ (perception) oder „Überzeugung“ (belief) deutlich auf das Fehlen eines theoretischen Konstruktes hinweist. Die Autorin entwickelt aus dieser Kritik heraus ein Instrument zur Erhebung der subjektiven Bedeutung des Schulwechsels auf der Grundlage des transaktionalen Stressmodells. Die Bewertungen des bevorstehenden Schulwechsels werden dabei differenziert im Sinne einer sozialen sowie leistungsbezogenen Herausforderung oder Bedrohung erfasst. Die Autorin berichtet darüber hinaus verschiedene Faktoren, die sie mit den Skalen der Bedrohungswahrnehmung in Zusammenhang bringen kann. Dabei erweisen sich ein niedriger Selbstwert, Aspekte sozialer Ängstlichkeit, eine geringe soziale Akzeptanz sowie eine geringe Vertrautheit mit der weiterführenden Schule als bedeutsame Prädiktoren der sozialen Bedrohungswahrnehmung, während für eine leistungsbezogene Bedrohungswahrnehmung zusätzlich eine hohe Prüfungsangst und geringe fächerspezifische Selbstkonzepte (vor allem im Bereich Mathematik) eine bedeutsame Rolle spielen.

Die vorliegende Studie stellt eine Erweiterung und Ergänzung der Arbeiten von Sirsch (2000, 2003) dar, indem die subjektiven Bedrohungs- und Herausforderungseinschätzungen der Schüler vor *und* nach ihrem Schulwechsel mit der individuellen Entwicklung des Stresserlebens während der Grundschulzeit in Verbindung gebracht werden. Die Grundlage für diese Überlegung ergibt sich direkt aus den Annahmen des transaktionalen Modells und lässt sich wie folgt skizzieren: Die subjektive Bewertung von Ereignissen und deren Bewältigung (*primary appraisal* und *secondary appraisal*) im und außerhalb des Schulkontextes erzeugt das Erleben negativer bzw. positiver Emotionen (wie Angst oder Ärger bzw. Freude oder Stolz), welche wiederum vermittelnde Verhaltensweisen (*mediators*) bahnen, deren Funktion darin besteht, die emotionalen Reaktionen in Bezug auf Intensität, Aufrechterhaltung und Beendigung zu beeinflussen und damit zu regulieren. Diesem Prozess schließen sich in der Regel Neubewertungen (*reappraisals*) des jeweiligen Ereignisses oder der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten an. Die subjektive Bewertung des Schulwechsels stellt unter diesen Prämissen also nur einen Ausschnitt aus einem Prozess dar und es muss daher davon ausgegangen werden, dass die Bewertung zu einem maßgeblichen Teil von

einem länger andauernden oder anwachsenden Ungleichgewicht zwischen eingeschätzten Anforderungen und Bewältigungsressourcen (Stresserleben) beeinflusst wird. Um der Langfristigkeit dieses Entwicklungsprozesses Rechnung zu tragen, sollen in einer längsschnittlichen Studie vorausgehende Entwicklungsprozesse im Stresserleben mit der nachfolgenden Bewertung des Schulwechsels in Beziehung gesetzt werden. Dabei wird hypothetisch davon ausgegangen, dass ein erhöhtes Ausgangsniveau des Stresserlebens in der Klasse 2 sowie ein Anstieg des Stresserlebens von der zweiten bis zur vierten Klasse in positivem Zusammenhang mit einer erhöhten sozialen und leistungsbezogenen Bedrohungswahrnehmung des Schulwechsels am Ende der vierten Klasse (vor dem Schulwechsel) sowie in der fünften Klasse (nach dem Schulwechsel) stehen. Bedeutsame positive Bezüge werden dabei vor allem zur Bedrohungswahrnehmung und im Verhältnis dazu weniger ausgeprägt zur Herausforderungswahrnehmung erwartet. Darüber hinaus wird hypothetisch davon ausgegangen, dass die sozialen und leistungsbezogenen Bedrohungs- und Herausforderungswahrnehmungen am Ende des ersten Schulhalbjahres in Klasse 5 (nach dem Schulwechsel) durch die entsprechenden Angaben am Ende der vierten Klasse vorhergesagt werden können.

2. Methode

2.1 Untersuchungsteilnehmer

Um vorausgehende Entwicklungsprozesse im Stresserleben mit der nachfolgenden Bewertung des Schulwechsels in Beziehung setzen zu können, wurden längsschnittliche Daten über einen Zeitraum von zwei Jahren vor dem Schulwechsel erhoben. An der Studie nahmen 432 Schüler (202 Mädchen und 230 Jungen) aus 15 Grundschulen teil, die zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende der zweiten Klasse im Durchschnitt 7.9 Jahre alt waren. Die Kinder wurden weitere zweimal im Ein-Jahres-Abstand zum Schuljahresende befragt, wobei die Wiederbefragungsquote am Ende der dritten Klasse bei 95.1% und am Ende der vierten Klasse bei 88.4% lag. Darüber hinaus erfolgte eine weitere Erhebung nach dem Schulwechsel in die fünfte Klasse am Ende des ersten Schulhalbjahres, an der 83.8% der ursprünglichen Stichprobe teilnahmen. Grundlage für die folgenden Berechnungen ist eine Substichprobe von 334 vollständigen Datensätzen. Zum ersten Messzeitpunkt gab es keine signifikanten Unterschiede in den betrachteten Variablen zwischen diesen 334 Kindern und den 98 Kindern, die mindestens an einer der folgenden Erhebungen nicht teilgenommen hatten. Die Befragungen wurden jeweils innerhalb der Schulzeit und in Kleingruppen von bis zu fünf Kindern durch geschulte studentische Hilfskräfte durchgeführt, wobei die Instruktionen und die einzelnen Items laut vorgelesen wurden. Alle teilnehmenden Schulen und die Eltern der Kinder gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme.

2.2 Erhebungsinstrumente

Bewertung des Schulübergangs

Am Ende der vierten Klasse wurde eine *prospektive Bewertung (Antizipation) des Schulübergangs* anhand des Fragebogens zum bevorstehenden Schulübertritt als Herausforderung und Bedrohung (BSHB) von Sirsch (2000) erfasst. Der Fragebogen beinhaltet die Skalen „*Herausforderung im Leistungsbereich*“ (8 Items, Beispiel: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehe, dann freue ich mich, weil ich zeigen kann, was ich gelernt habe.“), „*Herausforderung im sozialen Bereich*“ (6 Items, Beispiel: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehe, dann freue ich mich, weil ich in eine nette Gruppe kommen kann.“), „*Bedrohung im Leistungsbereich*“ (8 Items, Beispiel: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehe, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann.“) und „*Bedrohung im sozialen Bereich*“ (6 Items, Beispiel: „Wenn ich daran denke, dass ich nächstes Jahr in eine neue Schule gehe, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht keine netten Freunde finde.“). Alle Items werden auf einer vierstufigen Skala beantwortet, indem das Ausmaß der Zustimmung erfasst wird. Zur Bildung der vier Skalen wurden jeweils Summenscores berechnet. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen, vergleichbar zu denen in der Studie von Sirsch (2000), zwischen $\alpha = .78$ und $\alpha = .89$.

Am Ende des ersten Schulhalbjahres in der fünften Klasse wurde eine aktuelle Bewertung durch die Fünftklässer vorgenommen. Zu diesem Zweck wurden die Formulierungen der Items des BSHB so modifiziert, dass eine Bewertung der *aktuell wahrgenommenen Bedrohung oder Herausforderung im sozialen bzw. leistungsbezogenen Bereich* erfragt wird (Beispiel: „Wenn ich daran denke, dass ich jetzt auf einer neuen Schule bin, dann mache ich mir Sorgen, weil ich vielleicht nicht genug kann.“). Auch für die so modifizierten Items ergab sich anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen (wie in der Studie von Sirsch, 2000), dass die Modellanpassung einer Vier-Faktor-Struktur (soziale/leistungsbezogene Herausforderung/Bedrohung) der einer Zwei-Faktor-Struktur (Bedrohung/Herausforderung) überlegen ist ($\chi^2_{diff} (9) = 383.7, p < .01$). Die internen Konsistenzen der Skalen sind mit Werten zwischen $\alpha = .80$ und $\alpha = .90$ als gut bis sehr gut zu bewerten. Die Retest-Reliabilitäten der Skalen von der Messung am Ende der vierten Klasse zur Messung am Ende des ersten Schulhalbjahrs in der fünften Klasse bewegen sich zwischen $r_{tt} = .40$ und $r_{tt} = .58$. Tabelle 1 zeigt die Interkorrelationen der Skalen zur Bedrohung und Herausforderung im sozialen bzw. leistungsbezogenen Bereich in den Klassen 4 und 5.

Tab. 1: Interkorrelationen der Skalen zur Erfassung des Bedrohungs- und Herausforderungserlebens beim Schulwechsel in Klasse 4 und Klasse 5

	Bedrohung (Leistung)	Bedrohung (Sozial)	Herausforderung (Leistung)	Herausforderung (Sozial)
Bedrohung (Leistung)		.70**	-.24**	-.01
Bedrohung (Sozial)	.71**		-.16**	.00
Herausforderung (Leistung)	-.26**	-.11*		.47**
Herausforderung (Sozial)	-.13**	-.07	.50**	

Anm.: * = $p < .05$, ** = $p < .01$. Werte oberhalb der Diagonale entsprechen Korrelationen in Klasse 4, Werte unterhalb der Diagonale entsprechen Korrelationen in Klasse 5

Ausmaß des Stresserlebens

Zur Erfassung des Ausmaßes des Stresserlebens wurde am Ende des zweiten, dritten und vierten Schuljahres die Subskala „Stresserleben“ des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stresssymptomatik im Kindesalter (SSK) von Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996) eingesetzt. Die Skala enthält acht Items, die auf potentiell stresserzeugende Situationen bezogen sind, wie z.B. „Stell dir vor, du bekommst einen Test zurück und hast eine schlechte Note bekommen“ (leistungsbezogener Stressor) oder „Stell dir vor, du hast einen heftigen Streit mit einem Freund oder einer Freundin“ (sozialer Stressor). Zu jeder Situation ist auf einer vierstufigen Skala das Ausmaß des Stresserlebens anzugeben, wenn eine solche Situation erlebt würde. Aus den acht Angaben wird zur weiteren Analyse ein Summenwert gebildet, der somit einen Wert zwischen 8 und 32 annehmen kann. Die internen Konsistenzen der Skalen lagen zwischen $\alpha = .69$ und $\alpha = .76$, die Retest-Reliabilitäten der Ein- bis Zwei-Jahres-Intervalle variierten zwischen $r_{tt} = .30$ und $r_{tt} = .47$. Dies entspricht den bei Lohaus et al. (1996) berichteten Werten von $\alpha = .69$ bzw. $r_{tt} = .73$, wobei sich der letztgenannte Wert auf eine Wiederholungsmessung innerhalb weniger Wochen bezieht und von daher nicht mit den vorliegenden Werten verglichen werden kann.

2.3 Datenauswertung

Ziel der Studie war es, individuelle Unterschiede in der Entwicklung des Stresserlebens mit Unterschieden in der subjektiven Bewertung des Schulwechsels vor und nach dem Schulwechsel in Verbindung zu bringen. Zur Analyse des Zusammenhanges zwischen der *Entwicklung* in einer Variable und dem *Zustand* in einer anderen Variable wurden Modelle latenter Wachstumskurven (Latent Growth-curve Models, LGM) mit Hilfe des Programms Amos 6.0 gerechnet. In dem Schätzverfahren, welches auf der Grundlage von Strukturgleichungsmodellen arbeitet, werden interindividuelle Unterschiede in der intraindividuellen Entwicklung in wiederholt er-

fassten Variablen durch latente Kennwerte repräsentiert, die im Falle eines linearen Ansatzes (wie er in dieser Studie zur Anwendung gelangte) Schätzungen individueller Ausgangsniveaus (*intercept*) sowie individueller Veränderungen (*slope*) entsprechen (Abbildung 1).

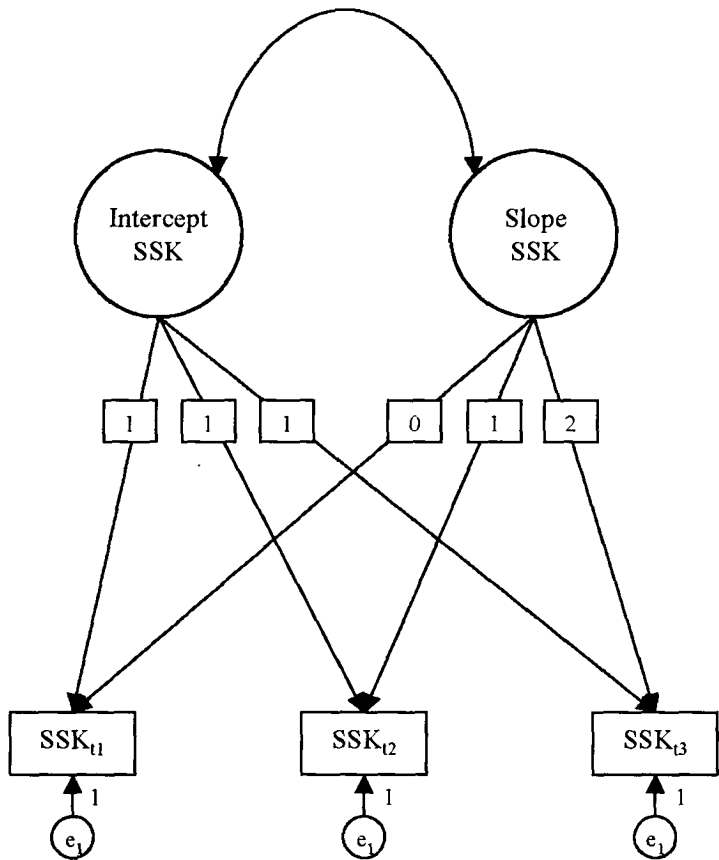


Abb.1: Modell latenter Wachstumskurven auf der Basis von drei Erhebungszeitpunkten zur Schätzung individueller Ausgangsniveaus (*intercept*) und Veränderungen (*slope*). Erklärungen siehe Text.

Das geschätzte Ausgangsniveau und die Veränderung werden im Modell als negativ korreliert angenommen, um den Effekt einer Regression zur Mitte abzubilden. Beide latenten Variablen sind wiederum durch Pfade mit den beobachteten Variablen verbunden, wobei alle Pfade, die vom Ausgangsniveau (*intercept*) ausgehen, mit 1 gewichtet werden, da der Intercept-faktor als zeitinvariant angenommen wird. Dagegen wird die *lineare* Veränderung (*slope*) wegen der Einjahresintervalle durch die Pfadgewichte 0, 1 und 2 modelliert (eine Abweichung von diesen Gewichten sowie die Freisetzung von Gewichten würde eine angenommene Abweichung von der li-

nearen Spezifikation des Modells implizieren). Die beiden so gewonnenen individuellen Parameter des Stresserlebens können nun in einem zweiten Schritt mit anderen Variablen, hier den Bewertungen des Schulwechsels in Klasse 4 und 5, in Beziehung gesetzt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die Angaben in Klasse 4 die späteren entsprechenden Angaben in Klasse 5 vorhersagen. Dadurch wird es möglich, Unterschiede in den vorgenommenen Bewertungen vor und nach dem Wechsel durch Unterschiede in den Entwicklungsverläufen des Stresserlebens erklären zu können.

Diese Herangehensweise bietet zusätzlich die Möglichkeit, ein vollständiges Modell auf Sparsamkeit zu überprüfen, indem Annahmen über bestimmte Pfadkoeffizienten oder das Verhältnis bestimmter Pfadkoeffizienten spezifiziert werden. Eine signifikante Verschlechterung der Passungsgüte nach etwaigen Spezifikationen in Form eines signifikanten Anstiegs der χ^2 -Statistik im Modelltest deutet dabei auf eine Falsifizierung des spezifizierten Modells hin. In der vorliegenden Studie werden jeweils für den leistungsbezogenen bzw. sozialen Bereich zwei sparsame und ein vollständiges Modell gegeneinander getestet. Während das vollständige Modell (Modell 1) Einflüsse beider Entwicklungsparameter sowohl auf subjektive Bedrohungs- als auch auf Herausforderungswahrnehmungen vor und nach dem Schulwechsel annimmt, gehen die sparsamen Modelle von einer geringeren Anzahl signifikanter Pfadkoeffizienten aus. Modell 2 verzichtet dabei auf Einflüsse auf subjektive Bedrohungswahrnehmungen, während Modell 3 auf genau diese Einflüsse reduziert ist. Bei der Darstellung der Modellvergleiche ist ein positiver χ^2 -Wert als ein ungünstiger, ein negativer Wert als ein günstiger Vergleich für das zu testende Modell zu interpretieren.

3. Ergebnisse

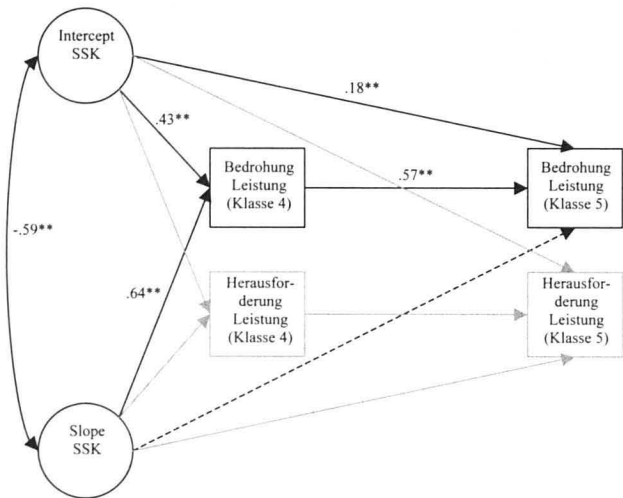
Die Angaben der Viert- und Fünftklässler bezüglich der Bewertungen des Schulwechsels liefern ein sehr positives Bild. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, wird der Schulwechsel vorher und nachher sowohl im sozialen, als auch im leistungsbezogenen Bereich eher herausfordernd als bedrohlich bewertet.

Tab. 2: Unterschiede im mittleren Bedrohungs- und Herausforderungserleben vor und nach dem Schulwechsel

	Leistungsbereich				Sozialer Bereich			
	Klasse 4	Klasse 5	<i>t</i> (333)	<i>p</i>	Klasse 4	Klasse 5	<i>t</i> (333)	<i>p</i>
Herausforderung	27.05	27.06	.07	>.05	21.40	21.65	1.53	>.05
Bedrohung	16.70	9.69	6.41	<.01	14.91	9.69	9.54	<.01
<i>t</i> (333)	24.67	29.93			37.15	49.81		
<i>p</i>	<.01	<.01			<.01	<.01		

Es wurden zwei separate LGM-Analysen gerechnet, jeweils für den leistungsbezogenen (Abbildung 2a) und den sozialen Bereich (Abbildung 2b). Das in beiden vollständigen Modellen geschätzte mittlere Stresserleben in Klasse 2 ($M = 22.82^{**}$, $SD = 3.85^{**}$) zeigt eine signifikante Abnahme über die weitere Grundschulzeit ($M = -.50^{**}$, $SD = 1.70^{**}$).

a)



b)

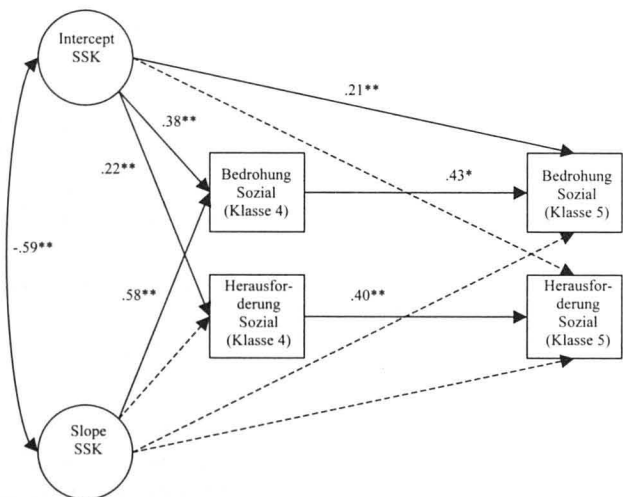


Abb. 2: Vorhersage des Bedrohungs- und Herausforderungserlebens vor und nach dem Schulwechsel durch geschätzte Ausgangsniveaus (*intercept*) und Veränderungen (*slope*) des Stresserlebens während der Grundschulzeit (dargestellt sind standardisierte Koeffizienten). Graue Linien kennzeichnen Pfade, die aufgrund der Modellvergleiche im sparsamen Modell unberücksichtigt bleiben, während gestrichelte Linien nicht-signifikante Pfade im Modell repräsentieren.

Aufgrund der Modelltests wird für den *leistungsbezogenen* Bereich (Abbildung 2a) das sparsame Modell 3 angenommen, da sich die Passungsgüte unter dieser Annahme nicht signifikant ungünstiger ($\chi^2_{diff}(4) = 6.64, p > .05$) von dem vollständigen Modell 1, sehr wohl aber günstiger von dem zweiten sparsamen Modell 2 ($\chi^2_{diff}(4) = -31.00, p < .01$) unterscheidet. Modell 3 ist, wie bereits erläutert, dadurch charakterisiert, dass keine Einflüsse des Stresserlebens auf die Bewertung des Schulwechsels als Herausforderung existieren. Das Modell weist eine zufrieden stellende Passungsgüte auf ($\chi^2(13) = 30.19, p < .01$; $CFI = .96$; $RMSEA = .06$) und enthält die folgenden vier signifikanten Pfadkoeffizienten: Sowohl das Ausgangsniveau in der zweiten Klasse ($\beta = .43$) als auch der Anstieg des Stresserlebens von der zweiten bis zur vierten Klasse ($\beta = .64$) stehen in bedeutsamer Weise im Zusammenhang mit einer leistungsbezogenen Bedrohungsantizipation *vor dem Schulwechsel*. Auf das Ausmaß des Bedrohungserlebens *nach dem Schulwechsel* hat lediglich das Ausgangsniveau des Stresserlebens in der zweiten Klasse einen direkten Einfluss ($\beta = .18$). Die Angaben bezüglich des leistungsbezogenen Bedrohungserlebens nach dem Schulwechsel lassen sich durch entsprechende Angaben vor dem Schulwechsel vorhersagen ($\beta = .57$), wobei die Angaben der Schüler im Mittel zwischen den beiden Messzeitpunkten absinken (siehe Tabelle 2).

Für den *sozialen Bereich* (Abbildung 2b) weisen die sparsamen Modelle, die entweder auf Einflüsse auf die Bedrohungswahrnehmung (Modell 2 $\chi^2_{diff}(4) = 56.65, p < .01$) oder aber auf die Herausforderungswahrnehmung (Modell 3 $\chi^2_{diff}(4) = 31.53, p < .05$) verzichten, eine signifikant schlechtere Passungsgüte auf als das vollständige Modell 1 ($\chi^2(9) = 21.32, p < .01$; $CFI = .96$; $RMSEA = .06$). Im Gegensatz zum Modell für den leistungsbezogenen Bereich lassen sich bedeutsame Einflüsse des Anfangsniveaus des Stresserlebens in Klasse 2 sowohl auf Bedrohungs- ($\beta = .38$) als auch auf Herausforderungsantizipationen ($\beta = .22$) vor dem Schulwechsel nachweisen. Der Einfluss der Veränderung des Stresserlebens beschränkt sich jedoch auf die Bedrohungswahrnehmung ($\beta = .58$). Zusätzlich steht das Ausgangsniveau, nicht aber die Veränderung des Stresserlebens direkt mit den sozialen Bedrohungsbewertungen nach dem Schulwechsel im Zusammenhang ($\beta = .21$). Im Gegensatz zur sozialen Herausforderung ist für die soziale Bedrohung durch den Vergleich der Erhebungen vor und nach dem Schulwechsel im Mittel ein signifikantes Absinken festzustellen (siehe Tabelle 2).

Somit kann die Hypothese bestätigt werden, dass eine erhöhte soziale und leistungsbezogene Bedrohungsantizipation bezüglich des bevorstehenden Schulwechsels am Ende der vierten Klasse in direktem Zusammenhang mit einem erhöhten Anfangsniveau und einem Anstieg des Stresserlebens über die Grundschulzeit steht. Diesbezügliche Zusammenhänge zu Herausforderungsantizipationen konnten nur sehr marginal, d.h. lediglich insoweit nachgewiesen werden, als ein erhöhtes Ausgangsniveau des Stresserlebens in der Klasse 2 mit einer sozialen, nicht aber einer leistungsbezogenen Her-

ausforderungsantizipation in Zusammenhang steht. Ein Einfluss der Entwicklungsparameter (Ausgangsniveau in Klasse 2) auf die *nach* dem Schulwechsel erfolgten Bedrohungswahrnehmungen konnte sowohl für den leistungsbezogenen wie auch für den sozialen Bereich nachgewiesen werden. Für die Herausforderungsbewertungen in Klasse 5 hingegen konnte kein Einfluss durch die Entwicklung des Stresserlebens als bedeutsam herausgestellt werden. Bedrohungs- und Herausforderungsantizipationen (in Klasse 4) stellen wie erwartet bedeutsame Prädiktoren der entsprechenden Angaben am Ende des Schulhalbjahres in Klasse 5 dar.

4. Diskussion

Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung des Stresserlebens einen signifikanten Einfluss auf die Bedrohungs- und Herausforderungsantizipationen des Schulwechsels hat. Die Entwicklung eines erhöhten Stresserlebens, im Sinne eines hohen Ausgangsniveaus bzw. eines Anstiegs über die Grundschulzeit, kann auf einen ineffektiven Einsatz von Emotionsregulationsstrategien und damit auf ein möglicherweise anhaltendes Ungleichgewichtserleben zwischen Anforderungen und Bewältigungsressourcen hindeuten. Stress kann allerdings, ganz im Sinne des transaktionalen Modells, auch als positiv und herausfordernd erlebt werden, wodurch stressauslösende Ereignisse durchaus eine positiv-affektive Tönung erfahren können. Beide Wirkungen sind denkbar und theoretisch sinnvoll und standen deshalb als Annahmen im Zentrum der Untersuchung. Die Verwendung von Modellen latenter Wachstumskurven (LGM) als Methode der Wahl ermöglichte es, interindividuelle Unterschiede in der intraindividuellen Entwicklung des Stresserlebens über die Grundschulzeit mit den Bewertungen vor und nach dem Schulwechsel in Beziehung zu setzen.

Die Ergebnisse der Studie liefern ein aufschlussreiches und interessantes Bild der Zusammenhänge. Die durchschnittliche Entwicklung des Stresserlebens ist durch ein mittleres Niveau in Klasse 2 und ein leichtes, aber signifikantes Absinken bis zum Ende der Grundschulzeit gekennzeichnet. Die interindividuellen Unterschiede (Varianzen) im Niveau und Verlauf erweisen sich als signifikant, so dass die Annahme von Beziehungen zu Unterschieden in den Bedrohungs- und Herausforderungsbewertungen grundsätzlich denkbar ist. Es zeigt sich hierbei zunächst, dass beide Entwicklungsparameter einen signifikanten Einfluss auf die Bewertungen des *bevorstehenden* Schulwechsels haben: Ein erhöhtes Ausgangsniveau als auch ein ansteigendes oder zumindest nicht absinkendes Stresserleben stehen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit einem leistungsbezogen oder sozial bedrohlich antizipierten Schulwechsel. Geht man davon aus, dass die Entwicklung des Stresserlebens auch den altersabhängigen Umgang mit negativ-emotionalen Alltagssituationen widerspiegelt, bedeutet dies, dass eine effektive Bewältigung durch ein niedriges Niveau und ein Absinken des Stresserlebens und letztlich auch durch eine geringere Bedrohungswahr-

nehmung des Schulwechsels gekennzeichnet ist. Auf der anderen Seite bedeutet dies, dass Kinder, die während der Grundschulzeit ein erhöhtes Stresserleben aufweisen oder entwickeln, den bevorstehenden Schulwechsel mit erhöhter Wahrscheinlichkeit als bedrohlich und angstbesetzt erleben. Die Zunahme oder das ausbleibende Absinken im Stresserleben kann dabei durch viele, sich wechselseitig bedingende Faktoren determiniert sein. Zu diesen Faktoren zählen sicherlich das Erreichen oder Beibehalten eines durch den angestrebten Schultyp geforderten Leistungsniveaus, damit einhergehend gesteigerte Erwartungen von Seiten der Eltern und Lehrer oder ein mangelnder Ausbau eines Repertoires an angemessenen und effektiven Strategien zum Umgang mit Stresseemotionen. Es ist bemerkenswert, dass darüber hinaus ein bereits zu Beginn der Grundschulzeit berichtetes hohes Niveau im Stresserleben Zusammenhänge zu erhöhten Bedrohungswahrnehmungen ein halbes Jahr nach dem Schulwechsel aufweist. Da das Niveau der Bedrohungswahrnehmung durchschnittlich zum Ende des fünften Schulhalbjahres abfällt, ist dieses Ergebnis am ehesten im Sinne einer unterbleibenden Relativierung des Erlebens einer sozialen und leistungsbezogenen Bedrohung zu verstehen. Kinder, die schon in den ersten Grundschuljahren durch eine erhöhte Stressvulnerabilität gekennzeichnet sind, erleben demzufolge nicht nur das *Bevorstehen* des Schulwechsels als bedrohlich und angstbesetzt. Vielmehr behalten diese Kinder zumindest über einen Zeitraum eines halben Jahres dieses Erleben bei, während im Durchschnitt ein Abnehmen des Bedrohungserlebens zu konstatieren ist.

Es muss also festgehalten werden, dass die angenommene Beziehung zwischen der Entwicklung des Stresserlebens und den, sogar über den Schulwechsel hinaus, anhaltenden Bedrohungsbewertungen bedeutsam zu sein scheint. Es stellte sich nun die Frage, inwieweit hier auch ein positives Bild gezeichnet werden kann, indem das Erleben von Stress auch mit Herausforderungsbewertungen bezüglich des Schulwechsels in Beziehung steht. Tatsächlich erweist sich ein hohes Niveau des Stresserlebens als ein guter Prädiktor einer hohen sozialen Herausforderungsbewertung am Ende der vierten Klasse. Dass das Erleben einer Situation gleichzeitig einen bedrohlichen und herausfordernden Charakter haben kann, beide aber unabhängig voneinander variieren können, ist vielfach dokumentiert worden (Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1985; Jerusalem, 1990). In der Tat zeigten am Ende der vierten Klasse 31% der Schüler ein Muster aus überdurchschnittlichem Bedrohungs- und Herausforderungserleben. Ein erhöhtes Stresserleben in der Grundschulzeit kann sich also ganz im Sinne des transaktionalen Modells auf der Ebene der Bewertungen in positivem und/oder negativem Sinne manifestieren. Zwar muss betont werden, dass keine weiteren Beziehungen zu den Herausforderungsbewertungen des Schulwechsels nachgewiesen werden konnten, doch berichten die Schüler sowohl im sozialen als auch im leistungsbezogenen Bereich und sowohl vor als auch nach dem Schulwechsel höhere Werte in der Herausforderungsbewertung als in der

Bedrohungsbewertung des Schulwechsels. Dies spricht dafür, dass die Kinder unabhängig von der Entwicklung des Stresserlebens dem Ereignis erfreulicherweise mehr positive als negative Aspekte zuschreiben und damit eine förderliche Repräsentation des Schulwechsels aufweisen.

Um das Bedrohungserleben beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule (insbesondere für eine Subgruppe) zu reduzieren, kann es sinnvoll sein, geeignete Maßnahmen im Rahmen des Schulsettings zu ergreifen, um das Stresserleben dieser Schüler begleitend zum Grundschulbesuch zu reduzieren. Dabei ist nicht nur ein niedriges Ausgangsniveau in den ersten Jahren des Grundschulbesuchs von Bedeutung, sondern auch ein ausbleibender Anstieg über die Grundschulzeit. Um Grundschulern rechtzeitig Strategien zur Emotionsregulation an die Hand zu geben, bieten sich unter anderem Stressbewältigungstrainings für das Grundschulalter an (s. Hampel & Petermann, 2003; Klein-Heßling & Lohaus, 2000). In diesem Rahmen können Maßnahmen ergriffen werden, die dazu dienen können, Schülern rechtzeitig angemessene Möglichkeiten zum Umgang mit Stresssituationen zu vermitteln (z.B. durch den Einsatz von Entspannungselementen im Unterricht, durch einen verstärkten Einsatz von positiven Rückmeldungen etc.). Eine weitere Möglichkeit, in signifikanter Weise das Stresserleben von Grundschulern zu reduzieren, liegt in der kontinuierlichen Förderung lernschwacher Schüler. Eine derartige Intervention würde dazu beitragen, dass diese Gruppe in befriedigender Weise dem Unterricht folgen kann und ihre Leistungen nicht zu einer (schul-)alltäglichen Belastung werden. Wenn also schon im Grundschulbereich eher der Herausforderungs- als der Bedrohungscharakter von Schulanforderungen vermittelt werden kann, dürften damit gute Voraussetzungen für die weitere Schullaufbahn gelegt sein.

Literatur

- Akos, P. (2002). Students perceptions of the transition to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-345.
- Anderman, E. (1998). The middle school experience: Effects of the math and science achievement of adolescents with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 128-138.
- Berndt, T. J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 123-142.
- Büchner, P. & Koch, K. (2002). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Die Deutsche Schule*, 94, 234-246.
- Cauce, A. M. (1987). School and peer competence in early adolescence: A test of domain-specific self-perceived competence. *Developmental Psychology*, 23, 287-291.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.

- Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence*, 12, 28-45.
- Eccles, J. S., Kord, S. & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In: J.A. Gruber, G. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: International domains and context*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L. & Jozefowicz, D. H. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. In J. Schulenberg, J. L. Maggs & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (283-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eck, M. van, Nicolson, N. A. & Berkhof, J. (1998). Effects of stressful daily events on mood states: Relationship to global perceived stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1572-1582.
- Elben, C. E., Lohaus, A., Ball, J. & Klein-Heßling, J. (2003). Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 331-341.
- Elias, M. J., Gara, M. A. & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 112-118.
- Elias, M. J., Ubriaco, M., Reese, A. M., Gara, M.A., Rothbaum, P. A. & Haviland, M. (1992). A measure of adaptation to problematic academic and interpersonal tasks of middle school. *Journal of School Psychology*, 30, 41-57.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hirsch, B. J. & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112-1125.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S.213-260). Bern: Huber.
- Lavallee, F. & Campbell, J. D. (1995). Impact of personal goals on self-regulation processes elicited by daily negative events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 341-352.

- Leonard, C. P. & Elias, M. J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. *Prevention in Human Services*, 10, 39-57.
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- McDougall, P. & Hymel, S. (1998). Moving into the middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 108-120.
- Meckelmann, V. (2004). Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 273-284.
- Mitman, A. L. & Packer, M. J. (1982). Concerns of seventh-graders about their transitions to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 2, 319-338.
- Proctor, T. & Choi, H.-S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior highschool on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31, 319-327.
- Schulenberg, J. E., Asp, C. E. & Petersen, A. C. (1984). School from the young adolescent's perspective. A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des Wechsels von der Grund- zur weiterführenden Schule*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 13. Münster Waxmann.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 385-395.
- Stanzl-Tischler, E. & Grogger, G. (2002). *ZSE-Report: Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe*. Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), 61. Graz: BM: BWK.
- Wenzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Anschrift der Autoren:

Dipl. Psych. Marc Vierhaus und Arnold Lohaus, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Tel: 0521-1064514, Fax: 0521-1066016